

# いじめの心理と発達

善 明 宣 夫

## はじめに

いじめ (school bullying) は日本固有の現象ではなく、諸外国にもみられることは今日ではよく知られたことである。日本でいじめが社会問題化し校内暴力とは別のカテゴリーとして注目されるようになったのは1980年代に入ってからとされている。いじめが校内暴力に引き続いて顕在化した問題行動ということもあって、当初心理学ではいじめを攻撃性 (aggression) の問題としてとらえるという傾向が強かったように思う。対教師暴力を含む校内暴力は権威・服従関係の強化によって鎮静化に向かったとされるが、その際に抑圧された敵意や不満が陰湿な形で仲間へふり向けられたのがいじめという現象ではないかと考えられたのである。一方で、「いじめの四層構造モデル」を提唱し日本のいじめ研究を牽引してきた森田 (2010) は、「いじめは人間の動物としての攻撃性に根ざすものではなく、人間が社会的に作り出す関係性に潜む病理である」として、いじめを関係性の病理ととらえている。本稿ではこうした指摘も踏まえ、いじめの心理といじめと発達との関係の問題を中心に、いじめという現象について考察を加えることにする。

## 1. いじめとは

一般に、いじめが世論の関心を集め社会問題化したのは1980年代に入ってからとされている。文部科学省 (以下文科省と略、なお当時は文部省) は1985年度から、「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」のなかで、毎年全国の小・中・高等学校 (なお1994年度からは特殊教育諸学校〈現在は特別支援学校〉、2006年度からは国私立学校と中等教育学校が加えられた) を対象にいじめの発生件数 (2006年度からは認知件数に変更) やいじめの態様等に関する実態調査を実施している。2012年度の統計資料によれば、いじめの認知件数は全体で19万8,109件に上り、前年度の認知件数7万231件に比べ約2.8倍の急激な増加を示している。これは2011年の10月に起きた、いじめを苦に生徒が自ら命を絶つという痛ましい事件をきっかけにいじめが再び社会問題化するとともに、文科省が「いじめの問題への更なる取組の充実を図るに当たっては、いじめの問題を隠さず、適

切な実態把握や対応がなされることが必要である」(『いじめの問題に関する児童生徒の実態把握並びに教育委員会及び学校の取組状況に係る緊急調査』を踏まえた取組の徹底について (通知)」、2012) との認識を示したことも関係しているのであろう。それまでに何度か、マスメディアの大々的な報道をきっかけに翌年のいじめ認知 (発生) 件数が激増するという現象がみられたことから、その調査結果や調査のあり方について疑義が投げかけられてきた。こうしたことから、公表された数字の背景を理解するとともに、いじめ認知件数の増減よりも、いじめはどの学校にもどの子どもにも起こりうるという認識に立ってこの問題をとらえることのほうがより重要であると考えられる。

いじめがどのような行為を指すのかについて、2007年に改訂された文科省の「いじめの態様区分」によると、①「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」、②「仲間はずれ、集団による無視をされる」、③「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする」、④「ひどくぶつかられたり、叩かれたり、蹴られたりする」、⑤「金品をたかられる」、⑥「金品を隠されたり、盗まれたり、壊されたり、捨てられたりする」、⑦「嫌なことや恥ずかしいこと、危険なことをされたり、させられたりする」、⑧「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる」、⑨「その他」に分類されている。2013年度の文科省統計によれば、全体で最も多かったのは「冷やかしかからかい、悪口や脅し文句、嫌なことを言われる」(64.4%、複数回答可) で、つぎに「軽くぶつかられたり、遊ぶふりをして叩かれたり、蹴られたりする」(23.3%、同上)、「仲間はずれ、集団による無視をされる」(20.2%、同上) と続き、残りはすべて10%以下となっている。この結果をみると、いじめの手口のなかで最も多いのはことばによる攻撃で、続いて軽い身体的攻撃と仲間はずれや無視という心理的攻撃ということになる。またいじめの態様に関する全体的傾向については、学校種間で大きな差はみられない。あえて言うならば「パソコンや携帯電話等で、誹謗中傷や嫌なことをされる」に関して、小学校 (1.4%)、中学校 (8.8%)、高等学校 (19.7%) と学年が上がるにつれてその比率が高まり、高等学校では約20%と高い数値を示しているが、こうした「ネットいじめ」や「学校

裏サイト」などのサイバーブリング (cyberbullying) での差は、年齢による携帯電話やパソコンの所持率の違いが関係しているのであろう。

ここでいじめの定義について考えてみたい。早くからいじめ研究に取り組み、各国での調査や研究で引用されることの多いノルウェーのオルヴェウス (Olweus, D., 1993) の定義では、「ある生徒が、繰り返し、長期にわたって、一人または複数の生徒による拒否の行動にさらされている場合、その生徒はいじめられている」(p. 28) とされる。この際、拒否の行動とは、意図的に攻撃を加えたり、加えようとしたり、怪我をさせたり、不安を与えたりすること、つまり基本的には攻撃の行動の定義に含意されているもので、一回きりのひどいいやがらせでも、いじめとみなされることもあるが、基本的にはこうした拒否の行動が繰り返し、長期にわたって行われることが重要であって、偶発的で深刻でない拒否の行動はいじめには含まれないと述べている。さらに、いじめには「力のアンバランス (非対称的な力関係)」がなければならず、拒否の行動にさらされている生徒は、相手から自分を守ることが難しく、相手に対して無力な状態にあるのが特徴であるとしている。

森田 (2010) はオルヴェウスに代表される諸外国の定義と、日本の研究者や行政による定義にはいじめの概念を構成する共通要素がみられるとして、①力関係のアンバランスとその乱用、②被害性の存在、③継続性ないしは反復性、の3点を指摘している。ただし「継続性ないしは反復性」に関しては、「パワー・ハラスメントにおいても、継続性や反復性を構成要件とすることが一般的であるが、一回であっても、それが重大な人権侵害にあたるとすれば、パワー・ハラスメントと呼びうる」(p. 88) ことなどから、いじめの場合にも継続性や反復性をその要件とするのではなく、その判断はいじめを受けたとする当人に委ねるべきであるとして、自身の定義からはこの要件を除いている。こうしたことから森田は、「いじめとは、同一集団内の相互作用過程において優位に立つ一方が、意識的に、あるいは集合的に他方に対して精神的・身体的苦痛をあたえることである」(p. 95) と定義している。

つぎに教育行政においていじめがどのように認識されてきたかについて、文科省 (文部省を含む) の定義をもとにみていくことにする。文科省 (当時は文部省) は1985年度から全国の小・中・高等学校を対象にいじめに関する実態調査を実施しているが、この際に用いられるいじめの定義はいく度かの改訂を経て現在に至っている (表1参照)。1985年度に開始された調査では、既述したいじめの構成要件の一つである「力関係のアンバランスとその乱用」が「①自分よりも弱い者に対して一方的に」、「継続性ないしは反復性」が「②身体的・心理的な

攻撃を継続的に加え」、また「被害性の存在」が「③相手が深刻な苦痛を感じているもの」というように、その構成要件のすべてを含んだものとなっている。その一方で、この定義については当初からいくつかの問題点が指摘されてきた。その一つは、定義にみられる「弱い者」「一方的に」「継続的に」「深刻な」といった表現の曖昧さである。森田・清永 (1986) の指摘する加害者と被害者の立場の入れ替わりといういじめの特徴からすると「弱い者」「一方的に」という表現は適切ではないし、「継続的に」「深刻な」についてもどの程度をそうみなすのかに関して曖昧さがつきまとう。また「学校としてその事実 (関係児童生徒、いじめの内容等) を確認しているもの」という部分に関しては、周囲からは見えにくいいじめに対して教師や学校が確認していない場合には統計に含まれないことから、文部省統計はいじめの実態を正しく反映していないなどの批判もみられてきた。

こうした問題もあって、文部省は1994年度から表1に示されているように定義の改訂を行った。この定義では統計結果を実態に即したものにするために「学校としてその事実 (関係児童生徒、いじめの内容等) を確認しているもの」という文言が削除され、代わりに「個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立つて行うこと」が追記されたことで、以前の定義にくらべ一歩進んだものとなってはいるが、「弱い者」「継続的に」等の表現の曖昧さに関しては改訂が加えられず、依然として従来のままである。つぎに2006年度の調査からは、表1に示すような新しい定義がなされ現在に至っている。この定義は従来から問題視されてきた「弱い者」「一方的に」「継続的に」「深刻な」という曖昧な文言を削除することで、これらのすべてを満たさなければいじめではないとするような誤解を生むことがないように、全体的に簡素な表現に改められている。従来の定義にくらべると、加害者・被害者の流動性という現状を踏まえて、「自分より弱い者に対して一方的に」を「一定の人間関係のある者から」に変更し、いじめ被害の核心は精神的苦痛であるとする立場から、「物理的な攻撃」よりも「心理的な攻撃」を前に置き、その他の人権侵害行為と同様に、いじめられている側の被害感情を重視している点が特徴である。

ここで日本のいじめの特徴について考えてみたい。日本のいじめの特徴の一つに、被害者と加害者の立場の入れ替わりの問題がある。国立教育政策研究所生徒指導研究センターは、大都市近郊にある地方都市の全小中学校に在籍する児童生徒全員 (小学4年生以上) を対象として継続的にいじめの追跡調査を行っている。調査は新しい学年になって約3ヵ月が経過した6月と、夏休みが明けてから約3ヵ月が経過した11月の年2回行われ、延べ

表1 いじめの定義と調査の変遷

調査対象時期	1985年度～1993年度	1994年度～2005年度	2006年度～
調査対象校種	公立小・中・高等学校	公立小・中・高等学校、公立 特殊教育諸学校	国・公・私立小・中・高等学校、 国・公・私立特別支援学校
調査におけるいじめの めのとらえ方	①自分よりも弱い者に対して 一方的に、  ②身体的・心理的な攻撃を継続 的に加え、  ③相手が深刻な苦痛を感じて いるもの、  であって、学校としてその事 実（関係児童生徒、いじめの 内容等）を確認しているもの。 なお、起こった場所は学校の 内外を問わないものとする。	①自分よりも弱い者に対して 一方的に、  ②身体的・心理的な攻撃を継続 的に加え、  ③相手が深刻な苦痛を感じて いるもの。  なお、起こった場所は学校の 内外を問わないこととする。	①一定の人間関係のある者か ら、  ②心理的、物理的な攻撃を受 けたことにより、  ③精神的な苦痛を感じている もの。  なお、起こった場所は学校の 内外を問わない。  いじめの「発生件数」を「認 知件数」に改める

（国立教育政策研究所生徒指導研究センター，2009をもとに一部を変更して作成）

3年間計6回のデータが分析の対象とされている。「仲間はずれ、無視、陰口」というタイプのいじめについて、2004年度の中学1年生が3年生になるまでの3年間の変容を追跡調査した結果では、「週1回以上」という高頻度の被害経験者は毎回の調査で7～14%程度存在していたが、それが3年生の11月時まで継続した生徒は0.3%に留まっていた。また被害経験のまったくない生徒は1年生の6月時では58.4%であったが、3年生の11月時には19.7%に減り、中学校3年間で何の被害経験もなかった生徒は2割以下であって、8割を超える生徒が「仲間はずれ、無視、陰口」の被害を、ある時期に何らかの頻度で経験していることが明らかになったとしている。

またこうした傾向は加害者の場合も同様で、「週1回以上」という高頻度で加害経験があると答えた生徒は毎回の調査で5～12%程度いたにもかかわらず、それが3年生の11月時まで継続した生徒は0.3%であったとしている。また加害経験のまったくない生徒は1年生の6月時には52.5%であったが、3年生の11月時には18.7%にまで減り、中学校3年間で8割を超える生徒が「仲間はずれ、無視、陰口」の加害に加わっていることが明らかとなった。さらに小学校でも同タイプのいじめに関して、いじめ被害・加害を高頻度で経験する児童はごく一部で、被害者、加害者ともに大きく入れ替わること、また中学生よりもさらに多くの児童（85%前後）が何らかの頻度の被害経験や加害経験をもつことが明らかになったとしている。こうした結果から、同報告書ではいじめはどの子どもにも起こりうる問題であると結論づけている。なお同報告書では詳しくふれられてはいないが、1000名につき3名の子どもが3年間にわたり継続的にいじめ被害を受けているという事実を見逃してはならない。継続していじめの被害を受けることで被害感が鬱積

していき、学級や学校に居場所を失えば、最終的にどういう行動がとられるかは想像に難くない。3年もの間、周囲のおとなが気づくこともなく、救いの手が差し伸べられなかったという事実はもっと重く受けとめられるべきであろう。

## 2. いじめの心理

いじめの心理を考えると、ユング心理学が大きな示唆を与えてくれる。それは影（shadow）の投影によるスケアゴート心理である。影とはユング（Jung, C. G.）の言う元型の一つであり、その人の意識によって生きてこられなかった心の半面、その人にとって認めがたい心的内容とされている。このように影とは、悪や不道德、醜さなどの法や道徳的慣習、美的規範に抵触するような、個人や集団にとって異質と感じられる人格部分を意味している。影には集合的無意識と個人的無意識に根ざす二つのタイプがある。集合的無意識領域の影＝集合的影とは、人間が共通に受け入れがたいものとして拒否する心的内容であって、最終的には悪そのものに近接していくとされている。一方の個人的無意識領域の影＝個人的影とは、ある人にとって受け入れがたい心的内容であって、個人的な価値観や美意識などが反映されたもので、必ずしも悪に限定されるものではないと考えられている（河合，pp.33-34）。

影はそれが個人にとって受け入れがたく、異質なものと感じられる心的内容であるため、自我によって抑圧、否認され無意識へと追いやられる。その結果、通常はそうした内容が自分の心理的構造の一部であることに気づかないことが多い。しかし抑圧、否認されたものは無意識の領域で生き続けており、心理的な安定を乱す大きな



エネルギーを持つことになる。この厄介なものに対処するために、われわれが取りやすい一つの方法が〈影の投影〉である。他者や集団に自らの影を投影し、それらを攻撃することによって、自分にとって受け入れがたいものを担うという重荷から解放され、一次的にこころの安定がもたらされるのである。その性質ゆえに、個人にとって意識化されにくく、他者や集団に投影されやすいという影の特徴についてペレラ (Perera, S.B., 1986) は、「われわれは、他者つまりスケープゴートに属する咎や衝動は鋭く認識する。われわれが影をしかと見るのは、投影の形においてなのである。そしてスケープゴートの作り手は、自らの自我理想にとって受け入れがたいものを担う重荷から解放され身軽になる、すなわち影をもたなくなる」(pp. 3-4) としている。

もともとスケープゴート (scape goat) とは、「贖罪のための山羊」を意味していた。人類が無意識的な葛藤を処理するためにスケープゴートをつくり出した歴史は古いが、なかでもユダヤ教の祭儀では、山羊の背中に悪しきものや穢れたものを背負わせ、荒野に放逐したことが知られている (Neumann, 1948, Perera, 1986)。こうした祭儀の意味は、悪しきもの、穢れたものを共同体から追放し、見知らぬものの世界＝無意識に追いやることで自分たちの罪が浄化されると信じられたということに他ならない。人間が罪責感を苦悩として意識化できるようになるのは後になってからであり、意識の発達が十分でない原初的な段階では、悪しきものを外部の見知らぬものとして経験すると同時に、それをスケープゴートに担わせ追放することで、自分や共同体の罪を浄化するという方法がとられていたのである。

意識の発達が進み、人間が悪しきもの、穢れたものを自分のものとして意識化できるようになったのはもっと後になってからである。ユングの高弟で意識の個体発生に先だつ系統発生過程について詳しく論じたノイマン (Neumann, E. 1948) は、近代の自我＝意識中心の倫理思想によってもたらされた意識と無意識の分裂がドイツの悲劇を引き起こす土壌となったとして、意識がより発達した段階でのスケープゴート心理についてまとめている。ノイマンによれば、個人が自らを倫理的価値に順応させようとする、つまり集合的なものと合致させようと努める際には、結果的に人格の内部に互いに異なる二つの心的体系が生じるとされる。一つは外見的人格である〈ペルソナ〉(persona) であり、もう一つは既述の〈影〉である。ペルソナとは自分の本来のあり方とは無関係に、時代や環境、共同体の要求、あるいは集合的なものに合わせて外部に見せかけるための仮面であり、それが人格化したものである。つまりペルソナは、その人の影である、わき道にそれたもの、異常なもの、秘められたもの、不気味なもの、暗いものを外部からは見えないよ

うにしておくための防壁の役割を果たしている。

ペルソナは社会的適応には欠かせないものであるが、その反面危険を孕んだものでもある。それは、自我がペルソナと同化し過ぎることで、ペルソナとは相容れない影の部分を意識から極力排除しようとするにある。自我は集合的な価値との同化によって優れた良心を手に入れるが、その際には逃れようのないインフレーションに陥るとされる。自我が超個人的な心的内容と同化することで影を忘れ、自らが被造物であるという限界や身体性を忘れるという自我のインフレーションの危険性についてノイマンは、「自我のインフレーションはいつの場合にも、自我が、意識そのものよりも大きく、より強く、より多量のエネルギーを含んだ心的内容によって膨れ上がっていることを、また意識がそうした心的内容によって取り憑かれていることを意味している。意識のこのような状態は、自我や意識が現実を正しく秩序づけるのを妨げるので、そうした憑依をひき起こしている心的内容が何であるかにかかわりなく危険きわまりない状態である」(p. 34) と述べている。自我のインフレーションによって意識の外に押しやられた影は、無意識のなかで、やがては退行的で破壊的な傾向を持つ強い緊張状態をつくり出すことになる。こうした退行過程によって、現在の発達した意識の仕組みが解体され、より原始的な感受性の様式が蘇ってしまう。すなわち異質なものとしての影は投影によって外部に映し出され、外部のものとして経験される。その結果、影を担わされるスケープゴートがつくりだされ、悪しきものとして攻撃の対象とされるのである。

このようにユング心理学からみると、いじめは自分では背負いきれない影＝自分にとって異質なものを、受け入れがたいものを外部に投影することでスケープゴートをつくり出し、それを非難、攻撃することで一時的に心理的安定を得ようとするスケープゴート心理として読み解くことができる。スケープゴートづくりは、影の問題から生じる不安を解消するために、われわれが用いやすい安易な方法であることから、歴史的、世界的な拡がりを持った普遍的現象と考えられている。特に「為すべきこと」としての価値の絶対化や完全性の理想が支配的なところでは、否定的なものとしての影の抑圧や否認が起こりやすく、影を投影して肩代わりさせるためのスケープゴートづくりが蔓延るのである。

ここで学校教育とスケープゴート心理について考えてみよう。教育とペルソナとの関係についてノイマンが、「教育の本質的な部分はずねにこうしたペルソナの形成に捧げられるが、このペルソナは、個体を『穏健』で『社会的に有為』な存在にし、個体の実態をありのままの形で外側に伝えるのではなく、そのように見なされてもかわまないような形で伝える」(p. 28) と述べているよう

に、学校教育を含む教育の本質はある意味ペルソナの形成にあると言えよう。既述のように社会的適応という観点からみれば、ペルソナの形成は人間の発達にとって欠かせない側面である。しかしペルソナの形成とは裏腹に、抑圧、否認された影の部分が無意識のなかでこころの安定を乱す大きなエネルギーを持つことにもなる。特に子どもたちの身につけるべき価値が、「為すべきこと」として絶対的なもの、また完全性の理想として伝えられるときには、ノイマンの指摘する自我のインフレーションが起りやすい状況が作られてしまう。

学校での日常的な指導のなかで、たとえば「よい子・できる子・がんばる子」といった光の部分（＝ペルソナ）が絶対的価値として、まためざすべき理想として伝えられ、子どもたちにもそう受けとられている場合には、そうでない影の部分の抑圧、否認が起り、自分で背負いきれない影の部分は外部に映しだされやすくなる。こうしてスケープゴートとして選ばれた子どもに非難や攻撃の矛先が向けられるが、この場合、投影された影は学校教育で求められる理想や集団規範からは逸脱した内容であることから、それは悪と結びつき、いじめられる子への非難や攻撃は当然のこととして、もしくは仕方のない行為として正当化がなされるのである。また近年では、まじめな子や勉強のできる子などがいじめの対象になることも多いことが知られている。このように一見するとプラスと評価される特性も、平準化が進んだ子ども社会の価値基準からすれば「いい子ぶりっ子」や「がり勉」としてマイナスの評価が下され影の部分となることから、このような子どもたちにもいじめの被害が及ぶのであろう。こうしたことからすれば、いじめはいじめられる子への教化という要素を伴うもので、加害者の罪責感の希薄さも、またそれが学級全体を巻きこんだ形で行われることが多いのも、いじめに内在するこうした教化的側面によるものと考えることができる。

つぎにゲーム的性格を持ったいじめについて考えてみよう。ゲーム性の強いいじめとしては、たとえば「菌ごっこ」という小学校でよくみられるタイプのいじめがある。菌ごっことは、～菌と言ってからかったり、被害者が触れたものに触れることを忌避したり、不潔で忌み嫌うものとしてことばやしぐさで揶揄したりするいじめの一形態である。「ごっこ」というように、これは遊びの一種であるようにも受けとられるが実際はそうではない。被害者の学用品がゴミ箱に捨てられたり、机や椅子が廊下に出されたりすることもある。こうした行為が執拗に繰り返されることによって、被害者のこころは深く傷つき、教室や学校に居場所を失うこともまれではない。またターゲットが入れ替わることや、学級内に複数の加害者が存在し多くの観衆が動員される点など、ゲーム的な要素がみられることもこのいじめの特徴である。

この場合にも攻撃の対象とされる被害者には、加害者や観衆の影が投影されていると考えられるが、立場の入れ替わりが多いことから、影自体にそれほどの意味があるとは思われない。それはおそらくほんの些細な事柄がきっかけとなって、クラスのだれかが口火を切ることから始まるのであろう。むしろここで重要なのは、被害者を攻撃することで学級という集団に一種の狂騒的な融即状態が生じ一体感がもたらされると感じられる点にあるのではないであろうか。

ノイマン（1949）は大衆化の進んだ現代では、人間が意識的かつ無意識的に互いに結びついて一体性をなすという集団的結合に代わって、結びつきのない烏合の衆としての大衆的結合が中心となったとして大衆化された人間の特徴を次のように描いている。大衆化は個人をかつてのような結びつきを持たない孤立した存在にしたことから、心理的には孤立感や無力感がより高まることになる。その反動として一体性を求めての再集合化が促されるが、これは原初的な集団イメージとその全体性という特徴を大衆の上に投影し、大衆と狂騒的に融即すること（＝幻覚的憑依状態）で孤立感や無力感から逃れようとするものである。そのため、この再集合化は大衆的結合を基本とした擬似的一体感しかもたらさないが、こうした幻覚的な陶醉でさえも、原子化され孤立した個人にとっては渴望されるとするのである。

今日の学校を考えると、集団的結合をもとに学級や学校が成立しているとは考えにくい。むしろそこに在るのは、おとな社会と同様に結びつきのない烏合の衆としての児童や生徒であろう。そうした状況においては、ノイマンの指摘する一体性を求めての再集合化、つまり学級集団に狂騒的な融即状態をつくり出すことで一時的にでも一体感を得たいという衝動が駆動しやすくなる。それが「菌ごっこ」に代表されるゲーム的性格を伴ったいじめではないであろうか。ネット上のバッシングや炎上ではないが、だれかを非難、攻撃することで心理的一体感や気分の高揚を得ようとする行為、これがこの種のいじめの本質ではないかと考える。むしろここでの一体感や気分の高揚は擬似的なものであるため長続きすることはないが、その分特定の被害者への攻撃が執拗に再現されるか、または別のターゲットを選ぶことでそうしたいじめが繰り返されることになるのであろう。

### 3. いじめと発達との関係

文科省が実施している「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」の結果をみると、いじめは他の学年に比べ小学校の高学年から中学生にかけて多く発生し、特に中学1年生と2年生での認知（発生）件数が突出していることが分かる（図1参照）。いじめが多

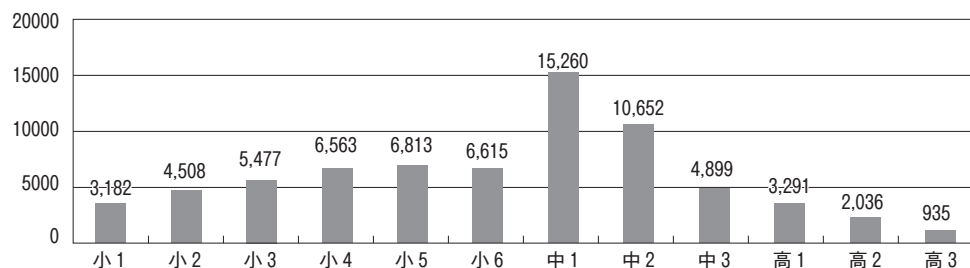


図1 学年別いじめの認知件数—2011年度（文部科学省，2013）

く発生する小学校の高学年から中学生の時期はいわゆる思春期（puberty）に当たり、第二性徴が発現し性的機能の成熟がみられる子どもからおとなへの転換期である。この時期の子どもたちは、こうした身体的成熟によって「もう子どもではない」自分に気づかされるとともに、心理社会的には親への依存状態から脱却しひとり立ちすることへの圧力を感じるようになる時期でもある。しかし遺伝的に組み込まれた身体生理面での成熟とは異なり、心理社会な意味において自立することは容易でないことから、発達の非同時性という心身の発達上の矛盾を抱えこむことになる。身体的にはおとなであるが心理社会的にはまだおとなになりきれない自分、また自立への圧力とその達成の困難さから生じるいらだちや不安から、親子関係の面では依存（甘え）と自立（反抗）の間で揺れ動く不安定な心理状態がみられることも多い。こうした親からの分離に伴う喪失感を補填し、自立の過程を支えるのが仲間集団の存在であり、そこでの仲間との相互関係はこの時期の子どもの発達にとってきわめて重要な意味を持っている。

青年期の発達における仲間集団の重要性に関してニューマンら（Newman, B.M. & Newman, P.R., 1975）は、青年は家族や自分自身に対する諸問題を解決する前に自分と仲間集団との関係についての諸問題を解決しなければならないとして〈集団同一性 対 疎外〉という心理社会的危機を想定している。エリクソン（Erikson, E. H.）はその心理社会的発達理論のなかで青年期を〈同一性 対 同一性拡散〉という中心的葛藤によってまとめられる単一の発達段階とみなしているが、ニューマンらは青年期が青年前期（思春期の始まりから高校を卒業する18歳頃まで）と青年後期（18歳頃からその後の3～4年間）という2つの発達段階に分けられると考え、青年前期の心理社会的危機を〈集団同一性 対 疎外〉、青年後期のそれを〈個人的同一性 対 役割拡散〉としている。つまり個人的な同一性を発達させる前に、まずは集団的同一性を発達させることが重要であると考えるのである。また「仲間集団は、成員性とおして、青年の自己価値感情を拡張し、孤独から青年を保護する。家庭に葛藤が生じた場合でも、青年は仲間たちにたいして親密さ

をもとめ慰めをもとめることができる。青年が仲間集団との親密さとおして、このような恩恵を受けるためには、自分の個性のうちある部分を抑圧し、仲間と共通している属性を強調していくことによるこびを見出さねばならない」（pp.190-191）として、集団所属の恩恵とその対価として支払わなければならない集団への同調の問題についてふれている。集団からの同調圧力と個人的価値との葛藤をうまく調整することはその後の集団所属においても必須とされる能力であり、そのためにもこの時期の仲間集団での体験が大きな意味持つとするのである。

ここで、児童期から青年期にかけての仲間集団の発達について考えてみよう。保坂・岡村（1986）や保坂（2000）は、この時期の仲間集団の発達を以下のようにまとめている。①小学生（児童期後半）のギャング・グループ（gang-group）—小学校高学年から現れる徒党集団。この集団では同一行動による一体感が重んじられ、同じ遊びを一緒にするものが仲間であると考えられる。この段階に至ってようやく仲間集団の承認が家庭（親）の承認よりも重要になってくる。どちらかといえば男子に特徴的な同性の同輩集団である。②中学生（思春期前半）のチャム・グループ（chum-group）—中学生によくみられる仲よしグループで同じ興味・関心やクラブ活動などを通じてその関係が結ばれる。互いの共通点・類似性をことばで確かめ合うのが基本で、よくその集団内だけでしか通じないことば（＝符丁）をつくり出し、そのことばが通じるものだけが仲間であるという境界がひかれる。グループの特徴は同一言語であり、この言語による一体感の確認から仲間に対する絶対的な忠誠心が生まれてくる。どちらかといえば女子に特徴的な同性の同輩集団である。③高校生（思春期後半）のピア・グループ（peer-group）—高校生の頃にみられる互いの価値観や理想・将来の生き方などを語り合う関係。ここでは共通点・類似性だけではなく、互いの異質性をぶつけ合うことによって他者との違いを明らかにしつつ、違いを乗り越えたところで、自立した個人として互いを尊重し合って共にいることができる状態が生まれてくる。



このように仲間集団は通常、年齢とともにギャング・グループ、チャム・グループ、ピア・グループへと発達していく。これは同質性を前提とするギャング・グループ、チャム・グループから異質性の受容を特徴とするピア・グループへの変化でもある。ギャング・グループやチャム・グループでは仲間集団が同一であることが絶対条件とされるため仲間からの同調圧力がかかることになるが、「この圧力はきわめて強力であり、大人からみれば異様と思えるほど仲間と同じであろうとする心理機制を生み出す」（保坂、p.224）とされている。また近年みられる仲間集団の変化の可能性について保坂は、①ギャング・グループの消失、②チャム・グループの肥大化、③ピア・グループの遷延化を指摘している。塾通いや習い事の一般化、屋外での遊び場の減少、小学校高学年での学力による階層分化や第二次性徴の発現時期のばらつきによる同一感の持ちにくさなどの背景からギャング・グループは消失したとされるが、それに代わって薄められた形でのチャム・グループが児童期から思春期、ひいては青年期全般にかけて肥大化し、結果的に異質性の受容を特徴とするピア・グループの形成が先送りにされているとするのである。

また仲間集団の変質といじめとの関係については、「この年齢段階で多発している陰湿ないじめは、こうした同調性とギャング・グループを十分に体験しないままにチャム・グループを形成していくという背景の中で、自分たちにとって栄養素のように必要な集団を維持していくために起きているとも考えられる。そこでは自分たちだけでは集団のまとまり（＝凝集性）を維持できないために、『スケープゴート（いけにえ）』としてのいじめの対象が必要になってくる。集団心理学的に言えば、いじめられているものが『スケープゴート・リーダー』にほかならない。すなわちいっしょにいじめるという行為（それは彼らにとって失われたギャング・グループを体験するといってもよい）によって、かろうじて集団が維持されているのである」（保坂、pp.231-232）と述べており、この年代でみられるいじめは集団への同調圧力を背景にスケープゴートをつくり出し、一緒にいじめることと集団のまとまりを維持しようとする行為であって、中学生のチャム・グループ段階で行われる失われたギャング・グループ体験ととらえている。

いじめをギャング・グループに特有の心性と関連づける論考は他にもみられる。深谷（1996）は、ギャング行為には放課後の自由時間と活動できる場や仲間が集団で行動できる結束力が必要となるが、今はそのいずれもが子どもの生活には欠けているとして、「現状は次第に子どもの中の自由時間が圧迫され、放課後には自由時間はむろん、遊び場もなく仲間もいないが、遊びの中で自己を解放したいという欲求は変わらない。種々の側面にお

いて抑圧された状況にある子どもたちが、クラスの中でギャング集団を形成し、集団内に対象を求めてギャング行為に走る。それが発達段階の中で『いじめ』のもつ意味ではなかろうか」（p.173）として、いじめをクラスを場にしたギャング行為ととらえている。さらに齊藤（2001）も、いじめは同質であること、均一であることを追求する集団力動が特徴とされるギャング・グループやチャム・グループで生じやすいことを指摘している。以上のことから、発達の観点からすると、いじめは仲間集団への所属欲求が高まり集団同一性の達成が課題となる思春期にみられやすく、同質性や均一性を求める集団圧力を背景にいじめのターゲットをつくり出すことで、集団のまとまり（＝凝集性）を維持しようとするスケープゴート心理としてとらえることができよう。

## おわりに

本稿では、いじめをユング心理学でいう影＝自分にとって異質なものの、受け入れがたいものを他者や他の集団に投影し、それらを非難、攻撃することで影を担う重荷から逃れようとするスケープゴート心理として考察してきた。確かに自分の影に気づいたときにわき起こる否定的な感情と向き合うことには苦痛が伴うことから、それを外部に投影し他者や集団のせいにして影を担う重荷から逃れたり、集団でスケープゴートを攻撃することで束の間の一体感や気分の高揚を得ることは安易な方法ではある。またそうした心理機制は無意識的なもので自分の気づかないうちに起きていることにも注意を払う必要があろう。それでは、こうした問題に対処するにはどうすればよいのであろうか。その一つに影に気づいたときに感じる否定的な感情と向き合い、それをコントロールする力を身につけることがある。巖谷（2001）は、効率第一主義の社会のなかで人間にとって大切な感情的な側面が抑え込まれ、子どもたちがじつくりと自分の感情と向き合ったり、気持ちをことばに置き換えたり、コントロールする体験が少なくなっていることを指摘している。特に不快感や不安感、落ち込み感などの否定的な感情は感じてはいけなもの、感じる前に消し去るものとされ、そうした感情をなだめたり、おり合いをつけたりする方法が身につけていないとしている。影に付随して生じる否定的な感情をうまくコントロールできなければ、それは外部に投影されスケープゴートが作られやすくなる。こうしたことから、いじめの抑制に向けていろいろな方法が提言されているが、長期的にみれば、知識や思考力などの知的な面ばかりでなく、子どもたちが感情に向い合い、それをコントロールする力を身につけることができるような教育が、家庭や学校という場で本気で展開されることが望まれる。

## 引用文献

- 深谷和子 1996 「いじめ世界」の子どもたち—教室の深淵  
金子書房
- 巖谷奈々 2001 感じない子ども こころを扱えない大人  
集英社
- 保坂 亨 2000 学校を欠席する子どもたち—長期欠席・不  
登校から学校教育を考える 東京大学出版会
- 保坂 亨・岡村達也 1986 キャンパス・エンカウンター・  
グループの発達の治療的意義の検討 心理臨床学研究,  
4(1), 15-26.
- 河合隼雄 1976 影の現象学 思索社
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2009 生徒指導  
資料第1集(改訂版)生徒指導上の諸問題の推移とこれ  
からの生徒指導—データに見る生徒指導の課題と展望—  
ぎょうせい
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2009 いじめ追  
跡調査 2004-2006 Q&A  
[http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/ijime2004\\_06/  
ijime2004\\_06.files/6\\_tyosa.pdf](http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/ijime2004_06/ijime2004_06.files/6_tyosa.pdf)
- 文部科学省 2012 「いじめの問題に関する児童生徒の実態  
把握並びに教育委員会及び学校の取組状況に係る緊急調  
査」を踏まえた取組の徹底について(通知)  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/  
1328533.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1328533.htm)
- 文部科学省 2013 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問  
題に関する調査(平成23年度)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/25/03/1331725.  
htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/03/1331725.htm)
- 文部科学省 2014 児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問  
題に関する調査(平成25年度)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/26/10/1351936.  
htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/1351936.htm)
- 森田洋司 2010 いじめとは何か 中央公論新社
- 森田洋司・清永賢二 1986 いじめ—教室の病い 金子書房
- Neumann, E. 1948 *Tiefenpsychologie und neue Ethik*.  
Rascher. (石渡隆司(訳) 1987 深層心理学と新しい倫  
理—悪を超える試み 人文書院)
- Neumann, E. 1949 *Ursprungsgeschichte des Bewusstseins*.  
Rascher. (林 道義(訳) 2006 意識の起源史(改訂新装版)  
紀伊國屋書店)
- Newman, B. M. & Newman, P. R. 1975 *Development  
Through Life: A Psychosocial Approach*. Dorsey. (福富  
護・伊藤恭子(訳) 1980 生涯発達心理学—エリクソン  
による人間の一生とその可能性 川島書店)
- Olweus, D. 1993 *Bullying at School: What we know and what  
we can do*. Blackwell. (松井賈夫・角山 剛・都築幸恵  
(訳) 1995 いじめ—こうすれば防げる 川島書店)
- Perera, S. B. 1986 *The Scapegoat Complex: Toward a  
Mythology of Shadow and Guilt*. Inner City Books. (河東  
仁・田口秀明(訳) 1992 スケープゴート・コンプレッ  
クス—影と罪の神話学への試み 大明堂)
- 齊藤万比古 2001 思春期の仲間集団体験における“いじめ”  
思春期青年期精神医学, 11(2), 107-114.
- 善明宣夫 2012 いじめ再考 教職教育研究(関西学院大学  
教職教育研究センター紀要), 17, 3-12.

(ぜんみょう のぶお・関西学院大学教授)